

LERNEN DURCH ERFAHRUNG MIT DIGITALEN MEDIEN UNTERSTÜTZT WERDEN?!

PROJEKTVERANTWORTLICHE

Claudia Albrecht

Medienzentrum, TU Dresden,
claudia.albrecht@tu-dresden.de

Dr. Claudia Börner

Medienzentrum, TU Dresden,
claudia.boerner@tu-dresden.de

Jana Riedel

Medienzentrum, TU Dresden,
jana.riedel@tu-dresden.de

Dr. Sylvia Schulze-Achatz

Medienzentrum, TU Dresden,
sylvia.schulze-achatz@tu-dresden.de

Prof. Dr. Thomas Köhler

Medienzentrum, TU Dresden,
thomas.koehler@tu-dresden.de

1 EINFÜHRUNG: ERFAHRUNGSBASIERTES LERNEN ALS DIDAKTISCHES MODELL

Durch das Prinzip des erfahrungsbasierten Lernens kann die Generierung anwendungsbereiter Kompetenzen gefördert werden. Das erfahrungsbasierte Lernen im Gegensatz zum akademischen Lernen im Frontalunterricht fördert die Reflexion und Abstraktion (Prokopp 2004, 28).

Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen des Zertifikatskurses E-Teaching die Handlungskompetenz des erfahrungsbasierten Lernens als Doppeldecker eingesetzt. Der pädagogische Doppeldecker meint dabei die „Doppelung von Lehr- und Lernmedium und Thema eines Lernprozesses“ (Geissler (1985) beschreibt die „Selbstanwendung“ (ebd., 8) mit dem Einsatz des pädagogischen Doppeldeckers im Bereich des E-Teaching (Albrecht et al. 2013). In der ersten Phase des Workshops der sächsischer Hochschule wird darüber ins Gespräch kommen, inwieweit digitale Medien in anderen Lehrbereichen und

Zu diesem Zweck wurde im Rahmen des Workshops angeboten, der am 17. November 2014 in Leipzig stattfand. In diesem Beitrag wird über die Ergebnisse des Workshops berichtet.

erfahrungsbasierten Lernens kann die Generierung anwendungsbereiter Kompetenzen gefördert werden. Das erfahrungsbasierte Lernen im Gegensatz zum akademischen Lernen im Frontalunterricht fördert die Reflexion und Abstraktion (Prokopp 2004, 28).

Die Autor_innen im Rahmen des Workshops, der die Vermittlung mediendidaktischer Kompetenzen zum Ziel hat, diskutieren, das Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers als Vorgehensweise des erfahrungsbasierten Lernens. Der pädagogische Doppeldecker meint dabei die „Doppelung von Lehr- und Lernmedium und Thema eines Lernprozesses“ (Wahl 2013, 64), indem die Lerninhalte des Angebots übereinstimmen. Eine solche Lernsituation als „Prinzip der Selbstanwendung“ (ebd., 8) mit dem Einsatz des pädagogischen Doppeldeckers im Bereich des E-Teaching (Albrecht et al. 2013). In der ersten Phase des Workshops der sächsischer Hochschule wird darüber ins Gespräch kommen, inwieweit digitale Medien in anderen Lehrbereichen und

Zu diesem Zweck wurde im Rahmen des Workshops angeboten, der am 17. November 2014 in Leipzig stattfand. In diesem Beitrag wird über die Ergebnisse des Workshops berichtet.

Erfahrungsbasiertes Lernen wird im Folgenden als ein didaktisches Modell definiert, das auf der Annahme beruht, dass die unmittelbare, praktische Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand sinnstiftendes Lernen ermöglicht. Kurt Lewin, John Dewey und Jean Piaget gelten als Vordenker dieses Prinzips, David Kolb (1984) als der „meistzitierte Vertreter des erfahrungsbasierten Lernens (experiential learning) in der Erwachsenenbildung“ (Markowitsch, Messerer & Prokopp 2004, 28). Ihm zufolge ist Lernen ein zyklischer Prozess, bestehend aus vier Phasen:

1. (eine) konkrete Erfahrung,
2. deren Beobachtung und Reflexion,
3. der daraus folgenden Bildung abstrakter Begriffe und
4. deren Überprüfung in neuen Situationen, die neue Erfahrungen ermöglichen und damit den Lernprozess erneut anstoßen (Kolb 1984, 29).

Der Lernprozess kann in jeder der vier Phasen beginnen, sollte jedoch im Idealfall alle Phasen umfassen (ebd.) und spiralförmig verlaufen.

2 ERGEBNISSE DER GRUPPENDISKUSSIONEN: ERFAHRUNGEN UND REFLEXIONEN DER TEILNEHMENDEN

An drei Tischen wurden die Erfahrungen der Teilnehmenden mit Szenarien des erfahrungsbasierten Lernens gesammelt und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien sowie dadurch entstehender Potentiale, aber auch sich zeigender Grenzen diskutiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der jeweiligen Gruppendiskussionen vorgestellt.

2.1 Gruppenergebnisse – Tisch 1

An Tisch 1 waren mehrheitlich Akteure der hochschul- und medien- didaktischen Beratung und Weiterbildung verschiedener sächsischer und überregionaler Hochschulen vertreten. Die Teilnehmenden konnten so teils von eigenen erfahrungsbasierten Lehrszenarien berichten, teils von Szenarien, die sie beratend begleiten. Die genannten Beispiele waren breit gefächert und wurden in vielen Fällen bereits mediengestützt durchgeführt:

Rollenspiele für fachübergreifende Kommunikationstrainings wurden mittels Videos aufgezeichnet und anschließend gemeinsam analysiert und reflektiert. Im Rahmen des forschenden Lernens werden in der Theologie **Wikis** zur kollaborativen Textauslegung eingesetzt. Ingenieurtechnische Experimente im Labor wurden mittels **Simulationen** realisiert. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Gruppendiskussion digitale Medien auch im Kontext mediendidaktischer Weiterbildungen in Form des **pädagogischen Doppeldeckers** thematisiert. Weitere genannte Formen erfahrungsbasierten Lernens waren das **problem- und projektbasierte Lernen** in den

Wirtschaftswissenschaften sowie **Exkursionen** in der Theologie. Der Medieneinsatz wurde von den Diskussionsteilnehmenden dieses Tisches vor allem auf einer allgemeinen Ebene behandelt. Besonders wichtig war den Diskutierenden, dass der Einsatz digitaler Medien nicht zum Selbstzweck erfolgen darf, sondern ein didaktisches Ziel verfolgen soll.

Als **Vorteile** wurden die Möglichkeiten der interdisziplinären Zusammenarbeit und die gerade im Bereich der Simulation möglichen Ressourcen- und Kosteneinsparungen durch bspw. geringeren Materialverbrauch benannt. Den Einsatz von Medien beurteilten die Teilnehmenden auch aus zwei weiteren Gründen als vorteilhaft: So werde einerseits den Erfahrungen und Kompetenzen der Zielgruppe, die ohnehin im privaten Gebrauch täglich digitale Medien verwendet, Rechnung getragen. Andererseits fördere die Verwendung von digitalen Medien die Vermittlung der für das Berufsleben immer bedeutsameren Medien- und Kommunikationskompetenz. Auch hierbei erfolgt das Lernen erfahrungsbasiert durch die konkrete Erfahrung der medial vermittelten Kommunikation. Dies führt zu der Erkenntnis und vielleicht auch einer möglichen Antwort auf die Ausgangsfrage des Workshops: Sobald digitale Medien im Lernprozess zum Einsatz kommen, erfolgt immer ein erfahrungsbasiertes Lernen in Bezug auf die Entwicklung von Medienkompetenzen.

Als **Gefahren** nannten die Teilnehmenden die Grenzen der Vermittlung realer Erfahrungen durch Medien, sei es bei der Zusammenarbeit von Gruppen, die in Präsenz anders verläuft als virtuell oder die haptische Erfahrung des Benutzens von Gegenständen. Die Öffentlichkeit und Dokumentation eigenen Verhaltens durch Medien sowie die Verwendung neuer Methoden könnten bei Studierenden zu Hemmungen in Bezug auf die Mediennutzung führen. Insgesamt

überwog – auch aufgrund der individuellen beruflichen Kontexte der Teilnehmenden als Vertreter_innen der hochschuldidaktischen Beratung und Weiterbildung – in dieser Gruppe eine positive Bewertung des Einsatzes digitaler Medien und eine generelle Offenheit, diese auch bei Formen des erfahrungsbasierten Lernens einzusetzen.

2.2 Gruppenergebnisse – Tisch 2

Auch an Tisch 2 waren sowohl Lehrende als auch Akteure der hochschul- und mediendidaktischen Beratung und Weiterbildung mehrerer sächsischer Universitäten vertreten. Die Teilnehmenden konnten daher von breit gefächerten mediengestützten und erfahrungsbasierten Lehrszenarien berichten, die sie in ihrer Lehre oder der Durchführung von Weiterbildungen bisher einsetzen:

Rollenspiele kamen in der Ausbildung von Mediziner_innen zum Einsatz, um Gespräche zwischen Ärzt_innen und Patient_innen bzw. Ärzt_innen und Pflegepersonal zu üben und zu reflektieren. **Forschendes Lernen** war bei der Bearbeitung studentischer Forschungsprojekte in Gruppen ebenfalls im Medizinstudium relevant. Eine digitale Unterstützung erfolgte in der vorgestellten Lehrveranstaltung bisher nicht, wurde jedoch in der Gruppendiskussion in Erwägung gezogen. Impulsgebend war hierbei die Kritik der Studierenden, die an festen Terminen zu einem Schreibcamp erscheinen mussten, obwohl ihnen die Arbeit am Projekt in einer für sie passenden Zeit und an einem geeigneten Ort motivierender und erfolgsversprechender erschien. Für diesen Fall fehlte jedoch bisher eine Betreuungsmöglichkeit durch die verantwortliche Dozentin. Lösungsvorschläge für das Problem umfassten den Einsatz eines Webinars, sodass zumindest örtliche Ungebundenheit ermöglicht werden könnte, sowie kollaborative Werkzeuge zur gemeinsamen

Bearbeitung eines Themas. Dafür geeignet erschien ein Forum, bei dem asynchrones und ortsungebundenes Arbeiten ebenso wie die Betreuung durch die/den Dozierende_n ermöglicht wird. Die Erfahrungen anderer Teilnehmenden zeigten jedoch, dass Foren von den Studierenden kaum genutzt werden, selbst wenn die Nutzung durch Diskussionsanregungen oder Moderationsaktivitäten unterstützt wird. Als Alternative wurde GoogleDocs diskutiert, das in besonderem Maße kollaboratives (a-)synchrones Arbeiten ermöglicht, jedoch aufgrund der Datenschutzbestimmungen für Hochschulen nur begrenzt nutzbar ist. Zuletzt wurden Blog, Wiki und Portfolio als Möglichkeiten der Dokumentation des Arbeitsfortschrittes und damit als Grundlage für Feedback besprochen.

Der **pädagogische Doppeldecker** kam in einem Seminar zur Kommunikation im Web 2.0 zum Einsatz. Studierende hatten hier die Möglichkeit, die im Seminar kennengelernten digitalen Medien und deren kommunikative Besonderheiten selbst auszuprobieren, indem sie an einem Blog arbeiteten.

Auch in Career Service-Workshops wurde erfahrungsbasiertes Lernen in Form von **Rollenspielen und Simulationen** eingesetzt. Zwar wurde die Möglichkeit in Betracht gezogen, beispielsweise Bewerbungstrainings per Video festzuhalten und bereitzustellen, jedoch fehlten dabei jegliche Interaktionsmöglichkeiten. Lediglich für den Bewerbungsmappen-Check seien digitale Formen denkbar, indem beispielsweise per Webinar Feedback gegeben werden könne. Langfristig sei die Unterstützung der Portfolioarbeit für Studierende sinnvoll, jedoch sei dabei vorab die Frage des Bereitstehens von Laufbahnportfolios nach Studienabschluss zu klären.

2.3 Gruppenergebnisse – Tisch 3

An Tisch 3 waren Akteure aus ganz verschiedenen Bereichen vertreten. Das Spektrum reichte von Lehrenden über E-Learning-Anbieter_innen und Mitarbeitende aus E-Learning Service- und Forschungseinrichtungen bis zu Studierenden. In die Diskussion konnten neben den Erfahrungen sächsischer Universitäten auch Erfahrungen weiterer Hochschulstandorte, wie z. B. der Universität Düsseldorf einfließen.

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wurde intensiv über das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens diskutiert. Dabei spielte der Medienbezug im Lernprozess noch keine Rolle. Es wurde in Frage gestellt, ob das Konzept erfahrungsbasierten Lernens nicht zur Aneignung fehlerhaften Wissens führen könne. Diese Vermutung resultierte aus der Tatsache, dass nicht jede beobachtbare Erfahrung die Möglichkeit bietet, die Realität zu erfahren (z. B. dass die Erde eine Kugel ist und sich um die Sonne dreht). In diesem Kontext wurde auf die Lehrendenrolle hingewiesen, die bei der individuellen Konstruktion von Wissen eine große Bedeutung hat. Der/die Lehrende muss vor allem den Teil „Beobachtung und Reflexion“ nach dem zyklischen Prozess von Kolb (1984) im Blick haben und begleiten, damit es im Lernprozess des Individuums nicht zur Entwicklung und Festigung von Fehlkonzepten kommt.

Anschließend wurde über Fallbeispiele erfahrungsbasierten Lernens berichtet und dabei jeweils versucht, die Grenzen zum „nicht-erfahrungsbasierten Lernen“ zu ziehen. Beispiele für erfahrungsbasiertes Lernen in der Hochschullehre waren das **Planspiel**, die Anwendung eines **Wikis** im Rahmen des Theologie-Studiums, das Konfliktmanagement-Training in Präsenz, die **Simulation**, das Methodensemi-

nar sowie die **Exkursion**. Die beiden letztgenannten Beispiele sollen exemplarisch vorgestellt werden: Das besprochene Konzept eines Methodenseminars aus den Sozialwissenschaften umfasst zunächst die Vorstellung (Wissensvermittlung) der jeweiligen sozialwissenschaftlichen Methode (z. B. Interview). Im Anschluss an die Theorievermittlung erfolgt eine Praxisphase, in der Studierende die jeweilige Methode durch ihre Anwendung (z. B. Durchführung eines Interviews) und anschließende Reflexion selbst erfahren. Das Beispiel für eine Exkursion stammte aus dem Fachbereich Geologie. Auch hier werden nach der theoretischen Wissensvermittlung (Gesteinskunde) die betreffenden Regionen bereist, die Gesteine in ihrem Kontext mit den entsprechenden Methoden untersucht (Gesteinszusammensetzung) und somit die Reaktion der Gesteine erfahrbar gemacht.

Anschließend wurde elaboriert, welche Phasen erfahrungsbasierenden Lernens mit digitalen Medien unterstützt werden können. Es wurde deutlich, dass vor allem zwei Phasen Möglichkeiten bieten, den Lernprozess durch digitale Medien zu untermauern. So können in der Phase „Beobachtung und Reflexion“ bspw. Blogs oder E-Portfolios eingesetzt werden, mit denen Lernende ihre Beobachtungen und Reflexionen verschriftlichen und mit anderen Lernenden bzw. dem/der Lernbegleiter_in teilen und diskutieren können. Ein **Vorteil** dabei ist, dass diese Tools für die Lernenden und Lehrenden zeit- und ortsunabhängig zur Verfügung stehen. In der Phase „Bildung abstrakter Begriffe“, in der u. a. die klassische Wissensvermittlung stattfinden kann, bietet sich die komplette Einsatzbreite digitaler Medien zur Inhaltsvermittlung an (z. B. Lernmodule, Videoclips etc.).

3 FAZIT

Wie bei allen mediengestützten Lehr-Lern-Szenarien kann der Medieneinsatz beim erfahrungsbasierten Lernen neue Möglichkeiten eröffnen, wenn er aufgrund didaktischer Entscheidungen erfolgt. Neben einer erhöhten Flexibilität und der Möglichkeit des Einsparens von Kosten für Experimental-Material können didaktische Ziele wie die Erhöhung des Interaktivitätsgrades, die Stärkung des sozialen Lernens sowie das Repetieren des Lernstoffes realisiert werden. Als positiver Nebeneffekt kann die Steigerung der Medienkompetenz der Studierenden angesehen werden. Ungeachtet dessen können Medien reale Erfahrungen und Interaktionen nicht ersetzen und bergen Fallstricke wie die Beachtung datenschutzrechtlicher Grundsätze, die Verzögerung von Kommunikationsprozessen und die Beteiligung der Studierenden, die bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen beachtet werden sollten.

LITERATUR

Albrecht, Claudia, Schulze-Achatz, Sylvia, Riedel, Jana, Schaar-schmidt, Nadine, Börner, Claudia & Köhler, Thomas (2014): Perspektivwechsel im E-Learning. Wenn Lehrende zu Lernenden werden. In: Kawalek, Jürgen, Hering, Klaus & Schuster, Enrico (Hrsg.): E-Learning: Zukunft oder Realität?. Tagungsband 12. Workshop on e-Learning, Hochschule Zittau/Görlitz, S. 43–52.

Geissler, Karlheinz A. (1985): Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: DIFF.

Kolb, David A. (1984): Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Markowitsch, Jörg, Messerer, Karin & Prokopp, Monika (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien: facultas wuv universitätsverlag.

Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.